Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8670374
Centre d'intérêt: 120

---

Mémoire de l'INRS-Education sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire / Marie Makdissi... [et al.]. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1978.
37 f. ; 26 cm.

Titre de la couv. Code: D-064.

Vedette(s)-secondaire(s): Makdissi, Marie, 1940- * INRS-Education

---

Descripteur(s): Politique gouvernementale * Mémoire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) du sujet: Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec

---

Le dossier comporte deux grandes parties. La première, qui constitue le mémoire de l'INRS-Education sur le Livre vert, est le fruit d'une journée d'étude à laquelle a participé tout le personnel du Centre. Les opinions émises par les membres de l'INRS-Education lors de cette journée d'étude sont limitées aux sections suivantes: la présentation du Livre par le ministre de l'Education, les observations générales et l'école primaire. Cette première partie se termine par huit recommandations. La deuxième partie du dossier est un appendice qui présente deux contributions individuelles: l'une traite de l'école primaire, l'autre, des mathématiques et des sciences.

---

Type de document: m

---

EDUQ 8670374

# MEMOIRE DE L'INRS-EDUCATION SUR LE LIVRE VERT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Marie Makdissi
Yves Bégin
Georgette Blais
Mariel Leclerc

D-064

INRS-EDUCATION
Mars 1978

EDUQ 8670374

# TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION. . . . . 1

MEMOIRE DE L'INRS-EDUCATION SUR LE LIVRE VERT

Exposé . . . . . 4

Conclusion . . . . . 19

Recommandations. . . . . 21

APPENDICE

Commentaire sur la section du Livre Vert traitant de l'école primaire (2-32 à 2-98) . . . . . 24

Commentaire sur certains paragraphes du Livre Vert traitant des mathématiques et des sciences (2-32 à 2-82 et 3-73) . . . . . 36

# INTRODUCTION

Nous limitons nos commentaires sur le Livre Vert à quelques parties et aux détails de quelques sections. Nos occupations ne nous ont pas permis une étude complète du Livre Vert dans toutes ses dimensions. Nous regrettons, en particulier, de n'avoir pu aborder l'étude de la troisième partie portant sur l'école secondaire. Nous pensons cependant qu'un tel document mériterait d'être critiqué plus à fond étant donné son importance et le nombre de personnes qu'il touche. Il serait nécessaire, en effet, pour en comprendre la teneur, d'expliciter les idéologies et les orientations pédagogiques implicites dans un tel document. Les quelques remarques du présent Mémoire indiquent dans quel sens ce travail pourrait être fait.

Le présent dossier comporte deux grandes parties.

La première partie, qui constitue le Mémoire de l'INRS-Education sur le Livre Vert, est le fruit d'une journée d'étude tenue à l'INRS-Education et à laquelle a participé tout le personnel du Centre. De plus, ce Mémoire est le résultat du travail d'un comité ad hoc composé de Marie Makdissi, Yves Bégin, Georgette Blais et Mariel Leclerc et chargé de poursuivre les travaux amorcés lors de la journée d'étude. Cette première partie se termine par une conclusion et huit recommandations. L'exposé du Mémoire, ses conclusions et ses recommandations ont été soumis à l'examen de l'Assemblée des membres de l'INRS-Education lors d'une réunion tenue le 13 mars 1978, et adoptés à l'unanimité par les treize membres présents à cette réunion.

La deuxième partie du dossier est un appendice qui présente deux contributions individuelles qui n'engagent pas l'ensemble du personnel de l'INRS-Education. Toutefois, en raison de l'importance de ces deux contributions individuelles, l'assemblée des membres du Centre a été unanime, lors de sa réunion du 13 mars 1978, à reconnaître l'opportunité de joindre ces deux textes en annexe au Mémoire officiel de l'INRS-Education.

# MEMOIRE DE L'INRS-EDUCATION
# SUR LE LIVRE VERT
# DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
# ET SECONDAIRE

# EXPOSE

Les opinions émises par les membres de l'INRS-Education lors de la journée d'étude sur le Livre Vert se sont limitées aux sections suivantes: La Présentation, les observations générales (1-1 à 1-98) et l'école primaire (2-1 à 2-98).

## PRESENTATION

Dans son ensemble, la "Présentation" du Livre Vert par le Ministre de l'Education semble vouloir éviter le globalisme ou la voltige de la théorie. Le Ministre propose de renouveler plutôt que de bouleverser et nous laisse sur une note d'optimisme face au peuple et à l'école. Deux objectifs soulignés dans la présentation du Livre Vert correspondent à deux des objectifs poursuivis par l'INRS-Education: la personnalisation de l'enseignement et la revalorisation de l'école publique.

Les commentaires sur cette partie ont été à la fois positifs et négatifs. Comme aspect positif, nous relevons: la nécessité de revaloriser l'école publique et d'y poursuivre l'acquisition des connaissances d'une façon plus ordonnée, une volonté d'aborder empiriquement les problèmes scolaires et l'engagement à la consultation. Comme aspect négatif, les membres de l'INRS-Education regrettent d'y déceler une teinte de rigidité et un jugement peu favorable à l'égard des polyvalentes.

Cette section pose aussi certains points d'interrogation: Pourquoi avoir omis volontairement l'importante question de la formation des maîtres ? Plutôt que d'évoquer un manque d'attention au niveau des aspects pédagogiques au cours des 15 dernières années, pourquoi n'a-t-on pas souligné plutôt les efforts qui ont été faits dans ce domaine même s'ils n'ont pas toujours eu des suites souhaitables?

OBSERVATIONS GENERALES (1-1 à 1-98)

*Acquis à conserver*

1-4 Les affirmations posées manquent de justification et d'évidence. Quelles sont les recherches qui appuient ces dires?

1-5 Cet article semble contradictoire avec les propos tenus sur les polyvalentes dans la section "Présentation". Ici, on parle d'une école secondaire offrant "un large éventail de services et de programmes de formation".

En effet, comment concilier la "vaste improvisation" dont il est fait mention dans la "Présentation" avec le "large éventail... de programmes de formation" du paragraphe 1-5? Si on parle programme, on parle structure et l'improvisation ne peut qu'y trouver, à notre avis, une place restreinte.

*Grands objectifs*

1-15 Nous doutons qu'il y ait un nombre si important d'expériences d'individualisation de l'enseignement, tant aux niveaux primaire que secondaire, si nous entendons par "individualisation"

le respect du rythme d'apprentissage de chaque élève et non pas le regroupement en catégories discriminatoires.

*Conséquences*

1-28 Ici, on semble faire une relation de cause à effet entre la scolarisation des enseignants d'une part et leur compétence d'autre part. L'augmentation de scolarité du corps enseignant ne nuit évidemment pas à leur compétence mais est-elle le facteur majeur influençant la qualité de l'enseignement?

On en profite pour souligner ici la confusion constante entre "éducation" et "enseignement". A cet effet, il nous semble plus juste de parler d'enseignement que d'éducation.

*Résultats*

1-36 à 1-39 Nous contestons le concept d'"individualisation" conduisant à la création du "système des voies (allégée, régulière, enrichie)". L'individualisation a-t-elle eu comme conséquence majeure la mise en relief ou la création des enfants inadaptés? L'imprécision de ces paragraphes nous incite presque à le penser.

*Programmes aux contenus imprécis*

1-42 et 1-43 Ces paragraphes ne semblent pas rendre justice aux efforts louables des Commissions scolaires et des écoles dans la détermination de leurs programmes d'étude. Nous pensons qu'il est faux d'affirmer que l'"intention" de détailler les programmes à partir des programmes-cadres "ne se soit pas concrétisée".

Les travaux d'un projet de l'INRS-Education, projet "curriculum", nous prouvent le contraire. En effet, voulant faire l'analyse des programmes institutionnels de français au niveau de la Province, nous avons recueilli, sur trente-neuf commissions scolaires choisies de façon aléatoire, trente-six programmes institutionnels détaillés et précis. Nous ne pouvons actuellement porter un jugement sur la qualité de ces programmes mais, chose certaine, ces programmes existent.

Il aurait été souhaitable dans cette section d'établir la distinction entre "outils", "programmes" et didactique.

*Evaluation insatisfaisante des apprentissages*

1-47 Dans ce paragraphe, on semble trop généraliser car il y a des écoles qui fournissent un programme d'étude précis et détaillé aux parents.

1-49 Nous aurions aimé connaître la définition de ce qu'on entend par "synthèse véritable".

1-51 et 1-52 Nous partageons ces affirmations, car le manque d'uniformité des programmes ne rend-il pas les examens plus ou moins valides comme critères d'acquisition des connaissances?

*Encadrement généralement insuffisant*

1-54 et 1-55 Le terme "encadrement" reste obscur pour nous. A la lumière des nombreux contacts que nous avons avec le milieu scolaire, nous nous posons deux questions: Les enseignants sont-ils vraiment démobilisés? La discipline est-elle vraiment relâchée

de façon générale? Aux deux questions nous pouvons répondre: "certainement pas" et apporter des preuves.

*"Radicalisation" du milieu scolaire*

1-61 et 1-62 Les périodes de négociation dans le milieu scolaire entraînent peut-être des malaises chez les élèves... cependant le sujet des négociations ne devrait pas entrer en ligne de compte dans un Livre Vert sur l'enseignement; il devrait plutôt faire partie intégrante des conditions de travail du corps professoral. Ces deux paragraphes appuient malheureusement toute la propagande diffusée par les média d'information pendant les périodes de négociation. Si le public a une si piètre opinion du personnel enseignant, n'est-ce pas dû justement à cette propagande souvent fautive d'un conflit temporaire?

*Convention collective trop détaillée*

1-63 à 1-66 Dans la même ligne d'idées, nous suggérons la suppression de ces paragraphes.

*Eventail restreint des choix*

1-69 Il ne nous semble pas approprié de parler de "concurrence" au niveau des écoles. Il serait beaucoup plus juste de parler d'alternatives. C'est dans cette optique d'ailleurs que l'INRS-Education a voulu présenter un de ses projets majeurs: le projet SAGE.

*Participation mitigée des parents*

1-70 à 1-74 Les comités d'école ont certainement un rôle

à jouer; les parents ont droit de regard sur les choix importants. Nous pensons cependant qu'une influence directe des parents sur l'école doit s'exercer sans dégénérer en une ingérence dans le domaine pédagogique propre à la classe et dans le respect de la compétence de nos enseignants.

LE ROLE DE L'ECOLE: finalités de l'éducation et fonctions de l'école (1-75 à 1-99)

Ce commentaire désire exprimer un sentiment de malaise devant la tendance du Livre Vert à identifier l'éducation avec l'école et signaler l'ambiguïté qui résulte de cette identification.

FINALITES DE L'EDUCATION (1-78 à 1-88)

Dans la section coiffée du titre: Finalités de l'école (1-78 à 1-88), les mots "école" et "éducation" sont employés comme des synonymes. A titre d'exemple, on pourra comparer les paragraphes 1-78 et 1-79. Le premier traite des finalités de l'éducation, tandis que le second élabore les finalités de l'école, comme s'il s'agissait exactement des mêmes finalités. La même ambiguïté est entretenue aux paragraphes 1-80, 1-82, 1-86 et 1-89.

Cette ambiguïté au plan des mots ne vaudrait pas la peine d'être soulignée, si elle n'était pas l'indice d'une confusion grave au plan des idées. Lorsque, en effet, l'on part du postulat plus ou moins explicite que "école" et "éducation" sont des réalités équivalentes, on est conduit très facilement à croire que l'école épuise la fonction éducative, comme le Livre Vert n'est pas loin de le soutenir au paragraphe 1-88. En prenant

résolument parti contre ceux qui soutiennent que "l'école est maintenant un moyen et un lieu de formation parmi d'autres" (1-88), et en se rangeant parmi ceux qui la considèrent comme "le lieu privilégié de la formation, de l'instruction et du développement de la culture" (1-88), le Livre Vert contribue à entretenir une vision idéalisée de l'école "petite patrie" (1-94) qui ne rend pas le meilleur service à cette importante institution éducative.

Cette façon de voir laisse fort peu de place à la famille, dont le rôle éducatif a toujours été et continue d'être plus important que celui de l'école dans nos sociétés occidentales[1]. Elle sous-estime, d'autre part, le rôle des autres institutions éducatives, telles que les gouvernements, les groupes religieux, les milieux de travail, les moyens de communication de masse, les municipalités, les corporations professionnelles, les associations de loisir, les bibliothèques, les musées, les camps d'été, les foires agricoles, les voyages organisés, les groupes où l'on se retrouve spontanément avec ses pairs, etc., Cremin[2] n'hésite pas à considérer comme simpliste tout effort de réflexion sur l'éducation qui ne reconnaît pas l'existence de ces multiples institutions éducatives, ainsi que l'importance des curricula qu'elles enseignent de façon non moins formelle que l'école, qu'on veuille ou non le reconnaître.

Dans l'optique du Livre Vert, on ne songe pas à se demander si l'école apporte à la famille considérée comme l'institution éducative primordiale et fondamentale les compléments espérés. Car c'est l'école qui se substitue à la famille comme institution éducative primordiale et fondamentale, lorsqu'on décide de la

---

1 Cremin, Lawrence A., Public Education, Basic Books, New York, 1976, p. 68

2 Idem, p. 47

considérer comme "le lieu privilégié de la formation, de l'instruction et du développement de la culture" (1-88). Dans ce monde à l'envers, il devient tout à fait normal de s'interroger sur "l'aptitude de la famille à compléter l'enseignement scolaire" (2-64). L'on évite alors d'avoir à s'interroger sur l'aptitude de l'école à compléter l'enseignement familial. Suivant la même logique, on cherche les moyens de prolonger le plus possible (2-93) le temps que l'élève doit passer dans ce "lieu privilégié" (1-88) qu'est l'école. On investigue aussi les moyens d'associer les parents à l'exercice de l'acte professionnel des enseignants et des administrateurs scolaires en vertu de la même logique (4-153, 4-154), à savoir, que les parents devraient pouvoir intervenir efficacement là où s'effectue dans toute sa profondeur et sous tous ses aspects l'éducation de leurs enfants (1-88, 1-91, 1-92, 1-93).

Une telle manière de penser a comme conséquence d'encourager les parents à la démission devant leurs propres responsabilités éducatives à l'intérieur de la famille, responsabilités qu'aucune autre institution éducative ne peut assumer avec autant d'efficacité que les parents, quelles que soient les prétentions de l'école "petite patrie" (1-94).

Autre conséquence: comme les autres professionnels de la société, les enseignants ont besoin d'une certaine autonomie pour effectuer leur acte professionnel avec efficacité. En cherchant à faire intervenir à mal escient les parents dans l'école, le Ministère de l'Education porterait atteinte à cette nécessaire autonomie et serait amené à subir les conséquences de ses actes. Les professionnels québécois de l'enseignement méritent le respect que l'on accorde spontanément au médecin, à l'avocat et à l'ingénieur dans notre société. Le Ministère de l'Education devrait les considérer comme des collaborateurs précieux et faire en sorte que l'opinion publique apprenne à les respecter.

FONCTIONS DE L'ECOLE (1-89 à 1-93)

Lorsqu'on s'est convaincu que l'école est "le lieu privilégié de la formation, de l'instruction et du développement de la culture" (1-88), il devient nécessaire de lui confier l'éducation de l'individu sous tous ces aspects et de lui demander d'accorder une importance égale à tous ces aspects. C'est ce que fait le Livre Vert dans la section du rapport qui s'intitule "Fonctions de l'école" (paragraphes 1-89 à 1-93).

A cet égard, l'affirmation la plus globale se trouve sans doute au paragraphe 1-91:

> "La fonction de l'école est de favoriser la croissance de la personne dans toutes ses dimensions par la connaissance, l'acquisition des valeurs, la socialisation responsable".

Indépendamment des autres fonctions énumérées dans les paragraphes voisins (1-89, 1-90, 1-92, 1-93), il est clair que toute école est condamnée d'avance à l'échec devant un défi d'une telle ampleur.

Lorsqu'on pratique pareil globalisme au plan de la définition des fonctions, il devient facile de dénoncer l'échec des efforts des professionnels de l'enseignement, comme le Livre Vert a choisi de le faire dans la section 1-40 à 1-74. Mais, par le recours à une telle stratégie, le Ministère risque de s'aliéner ceux qu'il devrait considérer comme ses collaborateurs privilégiés. Il prête flanc, de plus, à l'accusation d'avoir cherché à transformer la consultation sur le Livre Vert en un moyen de pression contre les enseignants.

Comment sortir du globalisme en ce domaine et tenter de définir la fonction spécifique de l'école parmi les autres institutions éducatives? On trouve des éléments de réponse à cette

question au paragraphe 1-90. Il est vrai d'affirmer que "c'est revenir à l'origine même de l'école" que de soutenir que "l'école est un lieu d'enseignement et d'instruction" (1-90). Il conviendrait même d'ajouter que sa caractéristique fondamentale est d'être un lieu conçu par les sociétés modernes pour favoriser l'apprentissage à partir d'un enseignement formalisé et structuré, administré à des groupes d'élèves formés en vue de cette fin.

Il n'est pas question de nier le fait que l'enfant et l'adolescent peuvent fort bien effectuer des apprentissages nombreux et valables sans recevoir d'enseignement formel et structuré. La famille, le groupe des pairs, les moyens de communication de masse sont des exemples d'institutions éducatives où s'effectuent quotidiennement de tels apprentissages. Mais la caractéristique de l'école est d'être un lieu conçu spécifiquement pour faciliter des apprentissages à l'aide d'un enseignement formel et structuré.

Il importe donc de ne pas perdre de vue le fait que l'enseignement formel et structuré est la raison d'être de l'école et qu'un tel enseignement requiert l'existence de programmes véritables, élaborés avec le plus grand soin par le Ministère de l'Education, en collaboration avec tous ceux qui sont en droit d'apporter une contribution à leur constitution et à leur révision continuelle.

D'où la nécessité d'être entièrement d'accord avec le paragraphe 2-95, où il est suggéré que "le Ministère de l'Education devrait élaborer des programmes plus détaillés qu'à l'heure actuelle".

## L'ECOLE PRIMAIRE (2-1 à 2-98)

### *Quelques critiques*

2-4 Nous mettons en doute le fait que les méthodes répétitives traditionnelles soient complètement délaissées aujourd'hui. D'ailleurs, nous connaissons nombre d'enseignants qui les utilisent encore.

2-7 Ce paragraphe est en contradiction avec une grande partie des objectifs élaborés dans le Livre Vert du moins pour le primaire (2-32 à 2-46).

2-8 Nous ne voyons nullement le besoin d'arriver à un consensus sur les moyens d'ordre pédagogique ou didactique à privilégier pour atteindre les objectifs de l'école primaire.

### *Une école pour les enfants*

2-10 On met en doute la corrélation faite entre les connaissances fournies par les sciences de l'homme et la psychologie d'une part et d'autre part l'habileté plus grande pour les éducateurs de s'adapter "aux besoins de l'enfant dans leurs activités d'éducation". Par exemple, certains apports de la psychologie ont eu des effets néfastes sur le système scolaire; pensons à l'usage qu'on fait encore dans les écoles des tests d'aptitudes et d'intelligence pour créer des catégories discriminatoires d'élèves.

2-14 Est-ce que l'énumération des habiletés fondamentales est descendante ou ascendante?

2-15 à 2-17 Le contenu de ces trois paragraphes ne nous apparaît pas aussi évident que l'affirme ici le Livre Vert.

*Orientations de l'école primaire*

2-24 Il n'y a pas évidence, dans plus d'un milieu d'une organisation pédagogique centrée sur l'élève.

2-26 Quelles sont les réalisations concrètes qui permettent de confirmer les orientations de l'école primaire décrites dans ce paragraphe? Il est malheureux de constater l'opposition qu'on établit entre le mode d'organisation de la classe et le souci porté par l'enseignant au développement de l'enfant; comme si les deux ne pouvaient aller de pair! C'est pourquoi, à l'intérieur de la 3e orientation, l'on changerait le "plutôt que" par "tout autant que". On devrait prévoir aussi dans les orientations des mécanismes permettant la réussite de 95% des enfants (cf. Théories de Bloom).

2-28 On suggère d'enlever "en plus d'être un milieu de vie, soit un milieu qui" afin de ne pas opposer encore école "milieu de vie" et école lieu d'acquisition systématique des connaissances. Ca ne s'oppose pas!

*Pédagogie et encadrement des élèves*

2-66 Nous ne nous opposons pas au rétablissement de la période d'étude comme mesure de compensation, dans les milieux où l'enfant et les parents se trouvent vraiment démunis face aux travaux à domicile, quelle qu'en soit la cause. Cependant, nous croyons que l'Etat devrait laisser aux parents qui désirent l'assumer eux-mêmes cette part de responsabilité. Nous croyons que

le travail à domicile est, dans bien des cas, l'occasion pour les parents de suivre l'enfant dans son apprentissage scolaire, de lui manifester de l'intérêt, et de lui apporter un feed-back immédiat, etc.

REGIME PEDAGOGIQUE

2-92 Le désir d'introduire une année de rattrapage dans le régime pédagogique au primaire semble s'opposer au souci d'individualisation et de progrès continu préconisés dans le paragraphe 2-26. Nous pensons vraiment que les efforts d'individualisation dont parle le Livre Vert et qui ont été déployés sous l'étiquette "rattrapage" ne coïncident nullement avec une individualisation véritable entendue dans le sens du respect du rythme d'apprentissage de chaque élève. En effet, nous n'avons qu'à référer aux paragraphes 1-37 et 1-38 pour le constater. "L'individualisation de l'enseignement s'est appliquée de façon particulièrement attentive aux enfants en difficulté d'apprentissage" (1-37); "les efforts ont d'abord porté sur le dépistage de ces enfants..." (1-38). Ces tentatives dites d'"individualisation" ont plutôt contribué à la création de classes "intellectuelles" aux possibilités plus ou moins grandes. Les enfants en difficulté d'apprentissage ont été clairement identifiés d'abord par les responsables de l'enseignement, ensuite, par les confrères, et (ce qui est plus grave encore) par les enfants eux-mêmes comme des individus aux ressources limitées devant passer dans le tamis du "rattrapage". Etiquetés de la sorte, ces enfants finissent par n'avoir d'eux-mêmes que l'image de personnes incapables que l'on réunit en petites collectivités pour recevoir un enseignement spécial certainement sérieux mais aucunement revalorisant. L'enfant, placé dans une classe de rattrapage (pensons aux classes de TGA, classes d'attentes, par

exemple), au lieu d'être attiré par l'intérêt d'un enseignement nouveau, est continuellement confronté à un enseignement "répétitif, circulaire" qui ne conduit (hélas!) qu'à la monotonie. Ce rattrapage a comme principale conséquence de confirmer de plus en plus à l'enfant qu'il est aux prises avec des difficultés quasi insurmontables et cela dès le début du cours primaire.

Nous voyons beaucoup plus des périodes plus ou moins longues de consolidation ou de renforcement à l'intérieur même de la classe régulière dont la fréquence serait déterminée au fur et à mesure des difficultés éprouvées par chacun des enfants. Ce renforcement devrait être considéré comme partie intégrante de l'enseignement. Ceci contribuerait à diminuer le nombre d'élèves placés dès le début du secondaire dans des classes "allégées" (ou autres), notion qui nous répugne au point de départ.

## L'ECOLE SECONDAIRE COMME PROLONGEMENT DE L'ECOLE PRIMAIRE

Nous déplorons le fait que le Livre Vert ne se soit pas arrêté à la question de savoir si l'école primaire doit s'ajuster aux exigences de l'école secondaire ou (ce qui serait beaucoup plus réaliste) si l'école secondaire doit s'adapter aux réalisations possibles de l'école primaire. Si nous considérons l'ampleur des objectifs de formation au primaire, nous sommes portés à croire que le Livre Vert a opté pour la première alternative. Au fait, il serait préférable de viser à des objectifs plus restreints au primaire afin de permettre à au moins 95% des élèves de réussir. Le souci de réussite de la presque totalité des élèves n'entraîne pas pour autant un appauvrissement des connaissances et de la qualité de l'enseignement dispensé; il ne consiste pas non plus dans une diminution du standard d'acquisition des

objectifs d'apprentissage. Il est plutôt la ligne de force d'une pédagogie basée sur la conviction profonde que la presque totalité des élèves possède la capacité d'accéder avec succès à des études supérieures[1]. Dans une telle pédagogie, un effort considérable doit être fourni quant à la rétroaction à donner aux élèves par les enseignants mais à condition que ceux-ci bénificient de ressources pédagogiques suffisantes.

Si l'on choisit de faire du secondaire le prolongement de l'école primaire et si en même temps on donne à l'élève la possibilité de surmonter ses difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentent, la grande majorité de la clientèle d'étudiants que les écoles secondaires recevront sera bien préparée à entreprendre un nouveau cycle d'études. Au contraire, si on laisse se détériorer la situation scolaire au primaire pour un certain nombre d'étudiants, on aboutira malheureusement à une sélection presque naturelle de la clientèle étudiante; il y aura effectivement des élèves inaptes aux études secondaires qui se retrouveront dans des classes "allégées", classes spéciales, classes d'initiation au travail, etc.

---

1 Benjamin S. Bloom, Human Characteristics and School Learning, Mc Graw-Hill, 1976, 284 p.

## CONCLUSION

Nous savons que le Livre Vert sur l'enseignement primaire et secondaire est le fruit d'une réflexion longue et ardue. Nous nous réjouissons de la décision du Ministère de l'Education d'avoir fourni aux divers publics intéressés à l'éducation l'occasion d'exprimer leurs opinions sur les hypothèses de travail relatives au "redressement" du système scolaire.

Toutefois, le monde flou et incertain du Livre Vert ne répond pas aux normes caractérisant un document qui cherche des bases solides pour déterminer une action. En effet nous ne trouvons aucun énoncé théorique de type scientifique, ni de référence à des données empiriques vérifiées pouvant justifier la plupart des énoncés majeurs du Livre Vert; de plus nous sommes étonnés que le Ministère de l'Education prenne si facilement les critiques formulées par le milieu comme correspondant à des problèmes réels et qu'il se contente de les proposer comme solutions; enfin, nous regrettons que le Livre Vert prenne à certains endroits l'allure d'une charge de fond contre les enseignants alors que tous les efforts du Ministère devraient porter sur la valorisation de cette profession.

L'intérêt certain manifesté par le milieu à l'égard du Livre Vert, la variété des opinions émises sur son contenu et l'importance des réformes qu'il propose nous amènent à conclure qu'il serait imprudent pour le Ministère de l'Education de procéder immédiatement après le processus de consultation sur le Livre Vert, aux réformes envisagées, sans publier un Livre Blanc qui, à la

lumière des opinions recueillies sur les hypothèses du Livre Vert, proposerait de façon plus claire, plus précise et plus définitive, les changements qu'entend apporter le Ministère aux secteurs primaire et secondaire du système scolaire québécois.

Les caractéristiques du Livre Vert que nous venons de souligner et la demande que nous faisons de la publication d'un Livre Blanc ne doivent toutefois pas faire oublier la politique que propose le Livre Vert en ce qui concerne le développement de véritables programmes dans les divers champs auxquels s'intéressent l'école primaire et l'école secondaire. La proposition d'une telle politique nous semble être la pièce majeure du Livre Vert et nous y souscrivons pleinement.

# RECOMMANDATIONS

Au terme de ce Mémoire, nous formulons huit recommandations. Ces recommandations s'inspirent directement ou indirectement des développements qui précèdent et font l'objet des travaux de recherche et des préoccupations de la majorité des membres de l'INRS-Education. Nous les formulons en donnant au Ministère l'assurance que nous pourrons les expliciter davantage si on nous en fournit l'occasion. Ces recommandations s'adressent toutes au Ministère de l'Education et relèvent de sa compétence.

NOUS RECOMMANDONS la valorisation de l'idée de programme sans renier les acquis des programmes-cadres.

NOUS RECOMMANDONS l'institution d'une politique d'évaluation des programmes susceptible de conduire, entre autres, à plus de réalisme dans la détermination de l'ampleur de ces mêmes programmes.

NOUS RECOMMANDONS que des dispositions soient prises pour instaurer un régime pédagogique permettant à tous les élèves d'accéder à un niveau très élevé de maîtrise des objectifs scolaires.

NOUS RECOMMANDONS que des dispositions soient prises pour instaurer une politique de mesure qui s'écarte des comparaisons entre élèves (stanines) et pour mettre en relation les performances atteintes avec des critères objectifs de performance.

NOUS RECOMMANDONS l'abandon du regroupement des élèves au

secondaire en voies différentes, système discriminatoire et destructeur des individus.

NOUS RECOMMANDONS que, parmi les quatre objectifs généraux de l'enseignement de la langue maternelle au primaire (2-33), une importance toute particulière soit accordée au *savoir lire* parce qu'il existe des raisons très sérieuses de croire que cette habileté est le meilleur prédicteur de l'avenir académique de l'étudiant.

NOUS RECOMMANDONS que soit défini le rôle spécifique de l'école en fonction de l'ensemble des institutions qui exercent une influence éducative sur l'étudiant et de s'inspirer de ce principe dans la répartition des ressources éducatives entre ces institutions.

NOUS RECOMMANDONS que soit reconnu la primauté de la famille comme institution éducative dans la définition du rôle spécifique de l'école et de s'inspirer de ce principe dans la répartition des ressources éducatives entre ces deux institutions.

# APPENDICE

COMMENTAIRE SUR LA SECTION DU LIVRE VERT
TRAITANT DE L'ECOLE PRIMAIRE
(2-32 à 2-98)

A notre avis, le Livre Vert devant être surtout un document administratif et politique, il lui appartient de définir, parce qu'il est le seul à pouvoir le faire, les contenus de l'enseignement et de l'apprentissage, de même que la répartition minimale du temps consacré à ces contenus. Les pièces capitales du Livre Vert nous paraissent être les objectifs de formation de l'école primaire (2-32 à 2-46) et le régime pédagogique (2-67 à 2-71), la répartition des matières du secondaire (3-60 à 3-72) et les objectifs de formation (3-73). Ces sections marquent même un pas en avant dans le monde de l'éducation au Québec. C'est pourquoi nous pensons qu'elles auraient dû prendre encore plus d'importance à l'intérieur de ce document. D'abord, en révélant toutes les raisons sous-jacentes à ces décisions, c'est-à-dire en définissant le monde théorique présupposé à ces énoncés. Il aurait aussi fallu montrer la nécessité d'être très flexible pour appliquer ces normes concernant le contenu et le temps. Nous aurions souhaité que le Livre Vert ait toujours ce caractère réaliste, donc qu'il ne se perde pas dans le verbalisme (sorte de nominalisme) et l'idéalisme romantique.

Le Livre Vert, selon nous, après un bref rappel des grandes orientations proposées, par exemple, par le rapport Parent, aurait dû se concentrer sur le temps et sur le contenu des enseignements et des apprentissages. Sinon, il aurait dû prendre à son compte (le Ministère de l'Education) les résultats du bilan qu'il propose,

admettant qu'il est en partie responsable de la situation actuelle, qu'il entend expérimenter les solutions avancées pour pouvoir enfin apporter quelques réponses aux problèmes posés.

Si l'on s'arrête au détail du texte, d'abord une certaine confusion apparaît dans les grands titres: pourquoi parler d'objectifs de formation lorsqu'il s'agit d'objectif d'information, de connaissance, d'habiletés à acquérir. On ne forme pas des élèves, on leur apprend des choses. D'ailleurs l'idée de formation est d'ordre moral et très dépassée aujourd'hui par les découvertes psychologiques. Nous souhaitons qu'à la place d'objectifs de formation, vous parliez toujours d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage.

Ensuite, il y a langue maternelle, éducation scientifique, mathématiques, éducation morale, éducation artistique, éducation physique. Nous pensons qu'il y a abus du mot éducation dans ces expressions. Il serait bon de réserver aux parents le privilège d'éduquer et de confier à l'école celui d'enseigner et d'apprendre. S'il n'appartient pas en soi à l'école de former et d'éduquer, il lui appartient en propre d'enseigner et ce sont les divers contenus d'enseignement et d'apprentissage énumérés qui caractérisent son rôle.

Quant aux objectifs proposés (2-32 à 2-46), il serait souhaitable de les ordonner. En effet, ils ne sont pas tous du même ordre: certains sont terminaux, (par exemple, les compétences qui devraient être acquises à la fin du primaire), d'autres sont comme des souhaits, des désirs, etc. Il est temps qu'on voit clair dans tout ce domaine des objectifs de contenu. Nous pensons qu'il y a assez de gens compétents au Québec pour pouvoir présenter une meilleure nomenclature des objectifs propres aux enseigne-

ments et aux apprentissages des niveaux primaire et secondaire. C'est pourquoi nous n'osons pas nous arrêter aux détails de chacun des énoncés des objectifs dits de formation, il y aurait trop à dire. Encore ici le Livre Vert pêche par excès, il laisse croire qu'il sait tout, que tout est clair et facile. On n'a pas le droit de laisser croire aux citoyens qu'on se meut dans un monde d'absolu et de certitude. Il est incompréhensible que l'on se satisfasse ainsi de lieux communs.

PEDAGOGIE (Démarches pédagogiques diversifiées 2-47 à 2-59)

Le Livre Vert ne devrait pas parler de pédagogie. On ne va pas dire au chirurgien, comment opérer, ni au médecin, comment soigner, de même on n'a pas à dire au professionnel de la pédagogie, que "les démarches pédagogiques sont diversifiées". A noter qu'ici encore (2-47 à 2-59) on érige en absolu une classification des méthodes d'enseignement, alors qu'il y en a beaucoup d'autres. Et on parle avec tellement de brièveté de chacune des catégories que ça ne veut rien dire. Qu'est-ce que l'éducation centrée sur la personne, sur le groupe?

"Il n'existe plus de rapport d'autorité extérieure entre le maître et l'élève" (2-57), qu'est-ce que cette bête? Nous notons qu'il serait souhaitable enfin que le Livre Vert parle d'enseignant et non de maître.

ENCADREMENT DES ELEVES (2-60 à 2-63)

L'ensemble de la section nous laisse pantois. Nous trouvons certaines affirmations très justes et importantes mais nous regret-

tons le contexte dans lequel elles sont placées.

Un des très gros problèmes de l'école actuelle pour le Livre Vert, c'est l'encadrement des élèves. Est-ce vraiment un si gros problème? Pourquoi ne pas proposer des recherches à ce sujet et, s'il y a lieu, tenter des expériences pilotes? Il est assez aberrant de lire (2-60) que "des activités d'apprentissage forment l'enfant", que l'école "constitue aussi un milieu de vie formateur dans lequel l'enfant est soutenu et suivi constamment par le titulaire de sa classe". L'enfant devant être formé, il est soutenu et suivi constamment d'où le passage à l'encadrement. Dans quel monde vivons-nous? L'école est un milieu d'apprentissage et non de formation. Elle n'est pas un milieu de vie formateur, parce que l'enfant n'a pas besoin d'être soutenu et suivi constamment par le titulaire. Le titulaire n'est pas un tuteur. Il y a pas mal de poésie dans ces textes. Le texte laisse entendre qu'il s'agit du sens physique du terme: on n'a pas besoin d'encadrer l'élève comme on encadre un arbre. Il est temps de sortir du romantisme.

A noter qu'il faut compter sur les doigts de la main au Québec, les classes où "l'enfant participe lui-même à la définition de son plan de travail" (2-61). Pourquoi s'illusionner? La démarche personnelle dans ce contexte, c'est très idéaliste.

2-63 A noter qu'il n'appartient pas à l'école primaire, mais à l'Etat, de favoriser la collaboration des parents, d'assurer des liens fonctionnels entre la famille et l'école (Qu'est-ce?... C'est très beau!... Mais comment le faire?).

Suivre assidûment le développement intellectuel de l'élève, c'est sans doute un rôle de l'école, mais surveiller et même

assidûment le développement affectif, social, moral et religieux de l'élève; n'est-ce pas exagérer quelque peu et verser dans la grandiloquence (encore une fois)?

MESURES COMPLEMENTAIRES (2-64 à 2-66)

Le Livre Vert n'échappe pas aux lieux communs: revaloriser les devoirs et l'étude à domicile, rétablir la période d'étude. Pourquoi ne pas se taire lorsqu'il s'agit de questions douteuses? Pourquoi ne pas dire ce qui se fait, plutôt que d'énoncer d'une façon absolutiste des solutions universelles et simplistes. Encore ici, il nous faut répéter qu'on ne dit pas au médecin comment soigner un malade ou à l'avocat comment conduire telle cause, leur tâche étant justement de se poser constamment cette question et de chercher dans leurs bagages de connaissances et d'expérience comment répondre au mieux au cas présent. Il en est de même de l'enseignant, pédagogue par profession. Il se pose depuis son université, depuis qu'il enseigne, ces questions au sujet de l'étude et des devoirs: en théorie, les cas sont individuels et la réponse est individuelle. Il est temps que l'on sorte de la conception de l'école comme étant une usine, une machine pouvant fonctionner à volonté et produire à volonté ce qu'elle veut. Il y a une différence entre une boîte à conserve et un enfant. Il s'agirait d'envoyer tous les petits québécois à l'étude après la classe et leurs problèmes de "formation" seraient réglés?

REGIME PEDAGOGIQUE (2-67 à 2-69)

Les paragraphes 2-67 et 2-68 sont réalistes. Le Livre Vert devrait toujours avoir cette allure.

Le paragraphe 2-69 revient dans sa deuxième partie au langage flou et idéaliste qui caractérise le Livre Vert. La première phrase: formidable. La deuxième phrase l'est jusqu'à "cohérence". Le reste du paragraphe, c'est du verbiage. On devrait lire: "Les éléments de ce contenu seront agencés dans un ordre progressif en vue d'en assurer la cohérence". Cet agencement pourra peut-être permettre au primaire ce que l'on appelle au Québec le développement continu, mais que vient faire la motivation de l'enfant en rapport avec la cohérence?

La phrase suivante est une phrase qui ne porte en soi qu'illusion. Peut-on comprendre ce que c'est que "favoriser l'intégration des matières". S'il y a un rêve, c'est bien celui-là. Avant d'intégrer, il faut analyser, se spécialiser mais le Livre Vert dit le contraire: "Les matières ne doivent pas être conçues comme des objets de spécialisation". Mais comme quoi alors? C'est le monde de l'incohérence: parler de matière, c'est parler d'un contenu déterminé et spécifique et non d'éléments complémentaires" (l'illusion est grande de passer par l'intégration, par la complémentarité, avant de connaître la différence. C'est illogique à notre sens et verser dans le verbalisme).

REPARTITION MINIMALE DU TEMPS (2-70 à 2-71)

Mais pourquoi arriver avec cette pièce majeure ex abrupto? Comme le cadre proposé est rigide, même s'il est minimal, il a besoin d'être présenté d'une façon très adroite. D'abord, pour en justifier la raison d'être et surtout pour en définir son application qui doit être souple. Rien précédemment dans le Livre Vert ne justifie le donc qui apparaît au numéro 2-70. Il reste à préciser bien des choses. Pourquoi les matières choisies sont-elles

obligatoires? Comment a été déterminé ce minimum de temps à consacrer à chaque matière? Le degré selon lequel les matières pourraient être enseignées, nous n'avons aucune indication à ce sujet: De quelle partie de matière s'agit-il? Pourquoi telle matière à tel niveau et non à tel autre? Pourquoi tant de minutes par matière? Pourquoi tant de minutes chaque jour de la semaine scolaire? Pourquoi telle matière au primaire? La réponse à ces "pourquoi" devrait être l'essentiel du Livre Vert, mais tout est passé sous silence. Le dogmatisme est à déconseiller dans un domaine aussi important. Une conclusion aussi importante et aussi contraignante doit être expliquée dans toutes ses composantes. Et il n'y a aucune explication. Pourquoi cet obscurantisme?

DEUX HYPOTHESES DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE (2-72 à 2-74)

Il est fort curieux que l'on propose au primaire deux ou trois étapes pour évaluer les élèves après chacune des étapes, pour offrir une année de rattrapage et pour permettre (deuxième hypothèse) "qu'un même titulaire puisse enseigner au même groupe d'élèves pendant deux ans". Ces trois raisons ne peuvent justifier en aucune façon ces deux hypothèses.

Qu'il y ait au primaire deux étapes cela doit être justifié par les apprentissages qu'il y a à faire: certains apprentissages (qui sont à définir, puisque le Livre Vert n'en parle pas) caractérisent un tel âge, une telle période du primaire. Nous pensons, par exemple, qu'en général il faut trois ans pour apprendre à lire. Si c'était vérifié, une telle raison pourrait justifier l'hypothèse des étapes.

Les trois raisons données par le Livre Vert sont trompeuses

et fort curieuses (pour ne pas en dire davantage). Où a-t-on pris cette idée "qu'un même titulaire puisse enseigner au même groupe d'élèves pendant deux ans" soit quelque chose de si souhaitable, comme un nec plus ultra ou la solution désirée ou unique. C'est ce que suggère le texte. A notre avis, cette argumentation est assez baroque.

Le rattrapage est une autre raison que l'on met de l'avant. Mais on ne bâtit pas un système scolaire à partir de la notion du rattrapage! Le système scolaire québécois devrait être bâti en fonction de la réussite de la majorité des élèves, c'est-à-dire qu'une évaluation fréquente et même continuelle (formative d'après les experts) assurée par les enseignants devrait permettre à la majorité des enfants de réussir. Ainsi, la dernière raison pour proposer les étapes, l'évaluation après chacune des étapes nous apparaît être une aberration. En effet, une telle évaluation est orientée vers une construction de tout un système de rattrapage. Avons-nous si peu confiance dans les enseignants et les élèves? Sommes-nous un peuple battu à l'avance? Au primaire, comme aux autres niveaux scolaires et universitaires, il importe d'abord d'assurer une évaluation constante et continuelle de l'étudiant pour éviter qu'il prenne du retard ou qu'il laisse des vides. Ce système qui assure le succès de l'étudiant est beaucoup plus important à bâtir que l'autre système, basé sur une évaluation ponctuelle à caractère unique et définitive, qui crée l'insuccès scolaire et qui place constamment l'étudiant dans des catégories discriminatoires.

EVALUATION DES APPRENTISSAGES (2-77 à 2-81)

Ce titre est très imprécis. En effet, les cinq paragraphes

de cette section ne parlent pas de l'évaluation des apprentissages comme telle. L'allure "moralisatrice" de ces paragraphes nous invite à suggérer qu'on pourrait très facilement les supprimer sans que le texte en souffre.

Si nous nous arrêtons à chaque paragraphe, leur lecture déconcerte un lecteur le moindrement attentif.

2-77 "Les précisions apportées aux objectifs de formation" (d'information) trouvent leur corollaire dans l'évaluation des apprentissages": les précisions du Livre Vert sont à déterminer, selon nous. Le texte nous invite à penser à une évaluation critériée, puisqu'un jour nous disposerons d'objectifs précis concernant le contenu des enseignements. Ainsi la première phrase parle d'objectifs et d'évaluation: deux concepts. La phrase suivante nous affirme que c'est l'enseignant qui est responsable de l'évaluation. Nous le voulons bien. La troisième phrase nous dit maintenant que cette évaluation est très importante pour l'élève. Tiens! Tiens! c'est une trouvaille! Et même plus, le grand mot est lancé, "elle guidera la démarche individuelle". D'où le conseil fort paternel: "C'est donc (encore) une tâche à laquelle le maître (encore) se consacrera". Rien ne justifie ce donc, sauf la volonté bienveillante du Ministère qui dans son grand coeur conclut depuis toujours que c'est une tâche importante.

Et voilà que le texte ne veut rien oublier: l'enseignant "devra bénéficier d'instruments appropriés" pour évaluer. Encore le doute, la non-confiance en l'acte professionnel de l'enseignant, encore le père qui a peur qu'on oublie l'essentiel, l'évidence. La machine tourne en rond.

La dernière phrase du paragraphe couronne le gâteau par la

pièce majeure: tout le paragraphe a été écrit (comme un serpent on est parti des objectifs pour passer par l'évaluation, responsabilité du maître, chose importante pour l'élève à cause de sa démarche individuelle, devoir de l'enseignant avec instruments appropriés) pour enfin lâcher la grande nécessité: "renseigner les parents".

Un tel paragraphe est décourageant. Nous n'avons pas abordé les quatre autres. Pourquoi ces pots-pourris?

Il n'est pas tout d'avoir de bonnes intentions. Que le Ministère dise qu'il veut bâtir un système d'information des parents ou qu'il dise qu'il va tout faire pour veiller à ce que les parents soient avertis ou que le Ministère parle de son système périodique d'évaluation et de certification et qu'il en fasse un bilan précis sans leurre. Dans cette section, il ne s'agit pas d'évaluation des apprentissages, mais de l'importance, nous semble-t-il, d'établir un système d'information des parents sur l'évaluation subie par leurs enfants et au niveau de l'école et au niveau du Ministère.

L'ECOLE PRIMAIRE DANS SON MILIEU (2-82 à 2-84)

Quatre paragraphes qui concluent toute la partie du Livre Vert sur l'école primaire. Il y a comme un grand souhait qui est énoncé: que l'école primaire soit "un projet éducatif" dans un milieu donné. Avant ce souhait généreux, une sorte de résumé de tout ce qui a été dit sur l'école primaire nous aurait sans doute amenés à comprendre qu'un tel souhait était réalisable étant donné la conception que le Livre Vert donnait de l'école primaire. Mais on a préféré sauter sur un "nouveau concept" et laisser au lecteur

le soin de se définir la conception de l'école primaire qu'avait le Ministère.

C'est pourquoi la logique nous amène à demander pourquoi on extrapole tout à coup un nouveau concept, né de rien, si ce n'est d'un grand coeur.

Nous notons qu'il est assez aberrant de penser que l'école primaire a "un rôle intégral à jouer". L'école qui joue un rôle, qui? Les élèves, les enseignants, les principaux? L'aberration pour nous atteint son comble quand on ajoute: "L'école primaire doit être pleinement ouverte à son milieu" (2-82). C'est du verbiage! C'est le milieu (les parents, l'Etat) qui bâtit l'école et en détermine le fonctionnement. L'école existe pour répondre aux besoins des enfants, des parents et de la société. Mais l'école (comme tout autre organisme) ne se retourne pas dans un mouvement de retour ou de rétroaction pour animer à son tour le milieu. D'ailleurs l'école ça n'existe pas en soi. Il est toujours trompeur de personnaliser une entité morale, d'en faire un être en soi.

Qu'on pense à un projet éducatif, c'est fort beau. Mais nous ne sommes pas du tout convaincus que "le contexte social actuel et l'évolution pédagogique l'exigent". Quelles preuves avons-nous, outre la générosité? Qui sont ces "agents de l'éducation" dont la participation est exigée? On flotte dans le vague.

2-83 Arriverons-nous à "développer des modèles d'organisation pédagogique appropriés à... (chaque) situation"? Pourquoi sauter dans l'idéal, au lieu de consolider ce qui existe? Toujours ce rêve généreux. Qu'avons-nous à toujours vouloir repeser la réalité?

2-84 "Que l'école primaire assume progressivement son autonomie". C'est beau! Mais est-ce rêver en couleur? Est-ce se leurrer? Est-ce refus de la réalité? Si l'école primaire de fait n'a nullement besoin d'autonomie? Si c'était là un faux problème? L'école primaire n'est pas une personne. L'école est un moyen, non une fin. L'école est une institution parmi d'autres dans une société donnée: elle sera toujours en interrelation avec tous les autres moyens que des citoyens d'un Etat créent pour atteindre certaines fins ou donner certains services. A notre avis, il importerait grandement que le Livre Vert reste dans les limites du connu et du réalisable et qu'il n'invente pas un monde irréel en se contentant de se consacrer aux tâches déterminées par la société qu'il sert.

*Mariel Leclerc*

# COMMENTAIRE SUR CERTAINS PARAGRAPHES DU LIVRE VERT TRAITANT DES MATHEMATIQUES ET DES SCIENCES (2-32 à 2-82 et 3-73)

## OBJECTIFS DE FORMATION (2-32 à 2-46)

En général, ces objectifs sont trop vagues pour mériter une critique vraiment sérieuse: "avoir acquis le goût de la lecture (2-33), initier aux principes scientifiques de base (2-34), se familiariser progressivement avec certains éléments du langage mathématique (2-35)". Pris un à un ces objectifs semblent incontestables.

2-35 Or en mathématiques, il semble curieux de voir qu'on énonce trois objectifs seulement en accordant autant d'importance à "l'apprentissage de concepts, de propriétés, de relations et de structures mathématiques" (objectif qui correspond en fait à la section "Ensembles et relations" du programme-cadre de mathématiques) qu'à "la maîtrise d'opérations simples sur les nombres et les figures géométriques" (objectif qui correspond aux sections "Nombres naturels", "Nombres entiers relatifs", "Nombres rationnels" et "Géométrie" du programme-cadre) tout en écartant, semble-t-il, la section "Mesures" du même programme-cadre.

Toutefois, il est heureux de constater que l'on accorde une importance certaine (il s'agit là d'un des trois objectifs de formation) à la "familiarisation progressive avec certains éléments (verbaux, graphiques, symboliques) de langage mathématique".

REGIME PEDAGOGIQUE (2-67 à 2-82)

2-71 La souplesse dont on parle dans 2-68 me semble masquer le fait que si on détermine un minimum pour chaque matière, implicitement,on détermine une proportion de temps que l'on devra consacrer à une matière par rapport à une autre. Par exemple,si en langue maternelle on détermine le minimum à 400 min. et en histoire et géographie à 100 min. alors automatiquement,c'est qu'on veut qu'il soit alloué 4 fois plus de temps à la langue maternelle qu'à l'histoire et à la géographie. Ainsi,il me semble étonnant d'accorder 2,4 fois plus de temps à l'enseignement religieux qu'aux sciences naturelles à tous les degrés!

OBJECTIFS DE FORMATION (3-73)

Ces objectifs sont beaucoup plus clairs que ceux du primaire. En mathématiques, je note avec intérêt les objectifs permettant l'étude des statistiques et des probabilités, des calculateurs et des ordinateurs et des problèmes se rapportant à la vie courante. Toutefois, il me semble que l'on devrait insister tout autant sur l'étude de la théorie des graphes au secondaire.

*Richard Bertrand*